



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

IDENTIDADE DO PROFISSIONAL PEDAGOGO:
tensões e desafios das políticas de formação inicial

THAIANE SANTANA LOPES DE ANDRADE

Orientador: Prof^ª Dr^a Daniela Patti do Amaral

Rio de Janeiro
Julho de 2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

IDENTIDADE DO PROFISSIONAL PEDAGOGO:
tensões e desafios das políticas de formação inicial

THAIANE SANTANA LOPES DE ANDRADE

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da
UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof^ª Dr^a Daniela Patti do Amaral

Rio de Janeiro
Julho de 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

IDENTIDADE DO PROFISSIONAL PEDAGOGO:
tensões e desafios das políticas de formação inicial

THAIANE SANTANA LOPES DE ANDRADE

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da
UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a Daniela Patti do Amaral

Professora convidada: Prof^a Dr^a Giseli Barreto da Cruz

Professor convidado: Prof^o Dr Armando de Castro de Cerqueira Arosa

Rio de Janeiro,
Julho de 2020

Dedico este trabalho às mulheres fortes, determinadas e extraordinárias que marcaram e marcam minha vida cada uma a sua maneira. Que não só me ajudaram, como me ajudam a construir cada um dos degraus que elevei e elevo todos os dias, e a galgar sempre grandes objetivos. Que me inspiram a ser benevolente, íntegra, autêntica, justa e resiliente. Cada passo deste trabalho foi e é dedicado única e exclusivamente para prestar o mínimo agradecimento e corresponder positivamente toda força e dedicação empregadas a mim. Especialmente às minhas avós, que não tiveram a chance de presenciar essa conquista, à minha mãe, às minhas irmãs, às minhas tias, às minhas amigas, às minhas professoras, e, particularmente à minha orientadora Daniela Patti que empenhou muita dedicação, empatia e compreensão com cada etapa vivenciada neste processo. Sem o exemplo dessas grandes mulheres, minha formação e este trabalho não seriam possíveis.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos meus pais Claudia e Francisco por me proporcionarem a estrutura e subsídios para que eu pudesse me dedicar única e exclusivamente aos estudos durante todas as etapas do meu percurso acadêmico. Além, é claro, de contribuírem para minha formação como indivíduo ético, digno e respeitoso. Em particular minha mãe, que com seu exemplo e seu apoio, me ensinou a sempre superar os obstáculos, a começar por nossa história marcada pelo horário apertado para realizar a prova do ENEM em 2014, até todos os momentos de incertezas que marcaram minha formação acadêmica. Agradeço também pelos bons conselhos e direcionamentos, pela compreensão, pela presença materna nos momentos em que mais precisei.

Gostaria de agradecer às minhas irmãs Thaísa e Laura, por contribuírem positivamente com o laço de irmandade e apoio que construímos ao longo da vida. Um agradecimento especial à Thaisa, minha irmã mais velha e responsável por minha inscrição no vestibular, minha inspiração intelectual e como professora. Espero conseguir seguir o seu exemplo e atuar da mesma maneira positiva na trajetória da Laura.

Gostaria de agradecer também às minhas avós Assunção e Lucinda e avô Henrique que, infelizmente, não puderam estar presentes até esta etapa decisiva da minha vida. Porém, sua contribuição e exemplo de vida e superação se fazem presentes em todas as minhas conquistas.

Às minhas tias Conceição, Teresa e Maria, que estão sempre presentes com suas palavras de incentivo, apoio, ombro amigo e injeção de ânimo sempre que necessário. Sou muito agradecida por ter a honra de possuir não só tias, como grandes amigas que estão sempre dispostas a oferecer a mão, um abraço, um conselho, momentos de boas risadas ou até mesmo de muita emoção.

Gostaria de agradecer à minha orientadora Daniela Patti por ter me concedido a honra de contar com sua significativa contribuição ao meu trabalho, que esteve ao meu lado desde o

momento que aceitou a proposta do meu projeto, que foi extremamente compreensiva, carinhosa e empática com todas as situações pelas quais enfrentei para finalizar esta monografia e esteve sempre disposta e disponível. Certamente um dos grandes exemplos que possuo de profissional e de pessoa. Não encontro palavras que mensuram toda a admiração que nutri por essa esplêndida pedagoga.

Gostaria ainda de agradecer aos amigos que conquistei no decorrer desta graduação e que foram grande incentivo e exemplo para meu percurso, assim como todos os docentes e técnicos e funcionário da Faculdade de Educação da UFRJ, em especial aos professores Silvina Fernandez e Armando Arosa que prontamente se propuseram a contribuir com a construção desta pesquisa.

Por último, mas não menos importante, eu gostaria de agradecer a mim. Entendo que não seja comum, no entanto, sinto-me na necessidade de agradecer por não ter desistido apesar dos pesares, por todas as noites mal dormidas preocupadas com a apresentação de algum seminário, ou por alguma avaliação importante, por enfrentar todas as barreiras físicas de horário atribulado, tempo de deslocamento, distância entre residência e universidade, por realizar todas as horas de estágio e conseguir conciliá-los com o estágio remunerado, por me dedicar dentro das minhas possibilidades a todas as regências, por superar todas as minhas limitações psicológicas no desenvolvimento deste trabalho e em todo percurso acadêmico, e, por resistir.

“Num país como o Brasil, manter a esperança viva é em si um ato revolucionário.”

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho busca contribuir para a discussão acerca da formação dos profissionais pedagogos que lidarão com a realidade contemporânea na educação escolar e não escolar. Buscamos compreender a história de construção do currículo de pedagogia, assim como o contexto no qual está inserido a atual proposta de reformulação curricular para o curso de pedagogia da FE/UFRJ. Os objetivos da pesquisa foram identificar aspectos no currículo do curso de pedagogia que anunciam uma identidade ampliada para o profissional pedagogo através de uma análise teórica e documental, além de análise de questionários aplicados aos ingressantes do curso de Pedagogia da UFRJ. Este trabalho está inserido em um contexto de reformulação curricular do curso de Pedagogia da UFRJ e buscou-se, através de entrevistas, compreender o debate sobre a identidade do profissional de pedagogia através da ótica de indivíduos que participaram ativamente desse processo. Adicionalmente, investigou-se a perspectiva de alunos ingressantes do curso a respeito da identidade do profissional pedagogo formado pela Faculdade de Educação da UFRJ através da aplicação de questionário a um grupo específico de alunos ingressantes no curso no período de 2019.1 e 2019.2. Concluímos que é possível notar uma tendência à compreensão da identidade profissional do pedagogo que se aproxima das ideias lideradas por Libâneo (*apud*, CRUZ, 2008), que compreende pedagogia como o campo de reflexão teórica acerca das práticas educativas, considerando a docência, mas não se restringindo a ela.

Palavras-chave: identidade, pedagogia, currículo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	
IDENTIDADE DO PEDAGOGO: DEBATE TEÓRICO POLÍTICO.....	12
1.1 A questão da identidade profissional.....	12
1.2 A atuação do profissional de pedagogia em diferentes espaços.....	15
1.3 Cenário contemporâneo da formação do pedagogo.....	18
CAPÍTULO 2	
A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM DISPUTA E AS QUESTÕES CURRICULARES.....	24
2.1 Currículo e conhecimento	24
2.2 O currículo do curso de pedagogia da UFRJ e sua trajetória pós DCN..	28
CAPÍTULO 3	
EXPECTATIVAS ESTUDANTIS: O QUE PENSAM OS INGRESSANTES SOBRE A IDENTIDADE DO PROFISSIONAL DE PEDAGOGIA.....	38
3.1 Análise dos questionário.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	49
APÊNDICE: QUESTIONÁRIO	51

INTRODUÇÃO

Antes mesmo de efetivar minha matrícula no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro no primeiro semestre de 2015, realizei diversas pesquisas superficiais a respeito da atuação do profissional formado na área, no mercado de trabalho. Principalmente, a atuação do Pedagogo em espaços não escolares que motivou meu interesse pelo curso e fez parte do meu objetivo de atuação desde o início.

Apesar de conhecer as possibilidades de atuação que vão além dos espaços escolares, meu interesse sempre foi mais intenso pelo campo da Pedagogia Empresarial, onde alcancei uma oportunidade para desenvolver conhecimentos e habilidade em decorrência da prática, através de um estágio não obrigatório em uma empresa privada. No entanto, tal possibilidade não é facilitada a todos os universitários que possuem o interesse em atuar em instituições não escolares. Essa reflexão me leva constantemente a um questionamento: o currículo acadêmico do curso de Pedagogia atende à identidade e perspectivas de seus alunos?

A percepção pessoal de uma ênfase maior para a formação de profissionais com foco na docência gerou-me grande inquietação por considerar que os saberes contemplados no currículo não correspondiam a minha identidade e expectativas como pedagoga em formação. Por isso, em meus objetivos para essa pesquisa se encontram: identificar aspectos no currículo do curso de pedagogia que anunciam uma identidade ampliada para o profissional pedagogo através de uma análise teórica e documental, utilizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia; por este trabalho estar inserido em um contexto de reformulação curricular, busquei também compreender a nova proposta de currículo do curso de Pedagogia da UFRJ através da ótica de indivíduos que participaram ativamente desse processo, por meio de entrevistas; e, por fim, investigar a perspectiva de alunos ingressantes do curso a respeito da identidade do profissional pedagogo formado pela Faculdade de Educação da UFRJ.

O presente trabalho se insere em um contexto inédito de complexidade histórico/político/social, além disso marcado por uma crise sanitária mundial causada pela

disseminação do novo coronavírus entre o final de 2019 e o primeiro semestre de 2020. É inegável que o processo de produção da escrita e coleta de dados está marcada pelos impactos de uma nova realidade delimitada pela obrigatoriedade do distanciamento social que culminou em novas alternativas metodológicas para se fazer possível a conclusão desta monografia. Além disso, os efeitos desta nova normalidade de distanciamento social fomentam novas relações entre o ensinar e o aprender, anunciadas através da implementação de novas soluções para o ensino, culminando, inclusive, na escolarização de espaços domésticos. Dentro dessa perspectiva, busco, ainda, contribuir para a discussão acerca da formação dos profissionais pedagogos que lidarão com essa nova realidade contemporânea na educação.

Nesse contexto, a presente monografia foi dividida em 3 capítulos. O capítulo inicial busca entender a identidade profissional do curso de Pedagogia através de um debate teórico/político. Apesar de não se tratar de uma discussão inédita, mesmo após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2006 que propõem a garantia de um consenso para o que se entende por identidade profissional do pedagogo, ainda não é possível assegurar que exista um consenso acerca deste tema. O segundo capítulo sugere compreender a história de construção do currículo de pedagogia, assim como o contexto no qual está inserido a atual proposta de reformulação curricular para o curso de pedagogia da FE/UFRJ. E, por fim, o terceiro capítulo preconiza o protagonismo dos ingressantes do curso de pedagogia da FE/UFRJ em uma investigação que objetiva compreender a percepção dos alunos acerca da identidade profissional sugerida pelo processo formativo.

CAPÍTULO 1

IDENTIDADE DO PEDAGOGO: DEBATE TEÓRICO POLÍTICO

1.1 A questão da identidade profissional

Discussões acerca da identidade do curso de pedagogia e do profissional pedagogo envolvem sua história desde a data de implantação do primeiro curso de Pedagogia no Brasil, em 1939. O objetivo neste capítulo será promover um debate crítico entre autores especializados nesta temática e a resolução que estabelece as Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos de graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006). As divergências estão baseadas no campo de estudo da Pedagogia, no sistema de formação de pedagogos, na estrutura de conhecimentos pedagógicos, no desenho curricular do curso, sua identidade como curso de graduação e a identidade do profissional formado.

Conforme mencionado, desde sua implementação, a trajetória do curso foi marcada por diversos contextos sociais, transformações econômicas nacionais e internacionais que influenciaram o enfoque de formação que se desdobra até então, inclusive por movimentos de educadores que visavam à reestruturação da educação no Brasil, como o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (MANIFESTO, 1932), e, mais adiante, a atuação da ANFOPE (Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação).

Antes da aprovação da Resolução Nº 1 do Conselho Nacional de Educação, em 2006, outras políticas com foco no campo educacional foram implementadas, fazendo referência à formação de profissionais da educação. Destacadamente a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394 (BRASIL, 1996), de 20 de dezembro de 1996, que define em seu Art. 4º:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do

magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Com a aprovação, em 15 de maio de 2006, da Resolução Nº 1 do Conselho Nacional de Educação - CNE, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais que definiram a docência como base para o curso de Pedagogia. No entanto, essa concepção não é compartilhada por autores, pesquisadores e profissionais do campo educacional. Baseada em Bourdieu, Pereira (2015, p. 341) define campo como

um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo. É um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições. Essas posições são obtidas pela disputa de capitais específicos, valorizados de acordo com as características de cada campo. Os capitais são possuídos em maior ou menor grau pelos agentes que compõem os campos, diferenças essas responsáveis pelas posições hierárquicas que tais agentes ocupam.

Nesse sentido, há disputas em torno da formação e do perfil do profissional de pedagogia conforme as instituições de ensino superior que o oferecem. De acordo com o artigo 2º da Resolução, a graduação promove a aptidão para atuar no exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Complementarmente nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Já no artigo 4º é explicitada a variante que afirma o curso de pedagogia como licenciatura. Ainda no texto da Resolução, artigo 2º parágrafo 1º “compreende-se docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído [sic] em

relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos e objetivos da pedagogia (...).”.

Libâneo (2006) se posiciona a favor de uma formação de profissionais pedagogos especializados no campo de estudo específico e bem definido para seu exercício profissional e argumenta acerca da explícita redução do campo da pedagogia à docência. O autor considera incongruências conceituais por parte da resolução, no que diz respeito à ideia reducionista de pedagogia como prática docente. Conforme Libâneo, a vacilação existente no texto da Resolução em relação à explicitação da natureza e do objetivo do curso e do tipo de profissional a formar é decorrente de imprecisão conceitual com relação a termos centrais na teoria pedagógica: educação, pedagogia, docência.

O argumento pautado pelos estudiosos da temática está no conceito abordado nos textos da Resolução que, assim como o senso comum, consideram Pedagogia pelo modo como se ensina algo. Tal posicionamento contribui para uma ideia simplista e reducionista do papel ocupado pela Pedagogia no campo das ciências. Segundo Libâneo (2006), ao definir docência como objeto do curso de Pedagogia, um conceito derivado e menos abrangente como é a docência acaba por ser identificado como outro de maior amplitude, o de pedagogia. O autor ainda defende a ideia de que o texto da Resolução acaba por resumir Pedagogia a um curso, e não a um vasto campo de conhecimentos, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação, ou a teoria e a prática da formação humana. Libâneo argumenta que a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante.

Por intermédio de Libâneo (2010) temos o conceito de *Pedagogia como ciência da e para educação, teoria e prática da educação*, do didata alemão Schimed-Kowarzik. E, ainda, a definição do pedagogo francês Jean Houssaye (*apud* LIBANEO, 2010) que escreve que “a Pedagogia busca reunir a teoria e a prática a partir de sua própria ação. É nessa produção específica da relação teoria-prática da educação que a Pedagogia tem sua origem, se cria, se

inventa e se renova”. Franco (*apud* LIBÂNEO, 2010), ao refletir sobre o conceito de pedagogia na perspectiva dialética, afirma que o objeto da pedagogia “é o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa”. Afirma que

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. Nesse sentido, a educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. (p.30)

Tais definições contribuem para um conceito mais amplo de Pedagogia, constituída por processos formativos que formam seu objeto de estudo. Trata-se de um campo muito mais vasto do que a escola, contrapondo o que menciona a maior parte da resolução. A educação ocorre na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política (LIBÂNEO, 2010). A graduação em pedagogia tem como orientação a formação de um profissional que irá atuar em diferentes espaços, ampliando a perspectiva que pensa somente na escola como espaço de atuação, incorporando, dessa forma, espaços educacionais como museus, hospitais, empresas, centros de ciência, dentre outros. Nesse contexto, nosso próximo debate contempla os espaços de atuação do profissional de Pedagogia e a construção da sua identidade.

1.2 A atuação do profissional de pedagogia em diferentes espaços

O processo educacional é muito mais complexo e se desenvolve na escola, em casa, na experiência do dia-a-dia, em uma multiplicidade de formas e meios. O cenário de atuação do pedagogo vai além dos muros escolares, alcançando outros espaços como museus, centros de ciências, associações de moradores, ONGs, hospitais e todos os ambientes em que ocorra interação humana. Nesse sentido, é pertinente esclarecer as diferenças entre os conceitos de educação formal, não-formal e informal. Fávero (*apud* AMARAL, 2001) apresenta definições que ajudam a pensar essa conceituação:

- Educação formal:
(...) altamente institucionalizada, cronologicamente gradual e hierarquicamente estruturada, englobando desde a escola pré-primária até os mais altos níveis universitários. (p.22).
- Educação não-formal:
(...) qualquer tentativa educacional organizada e sistemática, que se realiza fora dos quadros do sistema formal (de ensino), para fornecer determinados tipos selecionados de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto de adultos, como de crianças (p.23).
- Educação informal:
(...) processo permanente pelo qual qualquer pessoa adquire e acumula conhecimentos, habilidades, atitudes e perspicácia, através de experiência diária e contato com o meio ambiente em casa, no trabalho e no lazer, através do exemplo e das atitudes dos parentes e amigos; por meio de viagens, leitura de jornais e livros, ou ouvindo rádio, vendo filmes e televisão (p.23).

O que distingue o não-formal do informal é a intencionalidade. Na educação não-formal, pode não haver uma preocupação sistemática com a avaliação ou com a terminalidade dos conteúdos trabalhados, mas há intenção educativa. Essa característica é diferente do que se costuma designar como aprendizagem informal, que é espontânea e acontece no meio sociofamiliar, seja em casa, na família, no clube, na rua, ou em qualquer outro ambiente.

Como assinalou Gohn (1999), a educação informal ocorre nos espaços de possibilidades educativas no decurso da vida dos indivíduos, como a família, tendo, portanto, caráter permanente (p. 100). A autora acrescenta que a educação não-formal designa um processo com quatro campos de dimensões. O *primeiro* envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos, como cidadãos, por meio da participação em atividades grupais. O *segundo* compreende a capacitação para o trabalho, através da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O *terceiro* é o da “educação para a civilidade”, voltado para solução de problemas coletivos cotidianos e o *quarto* abrange a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados (p. 98-99).

Gohn agrupa os campos da educação não-formal em dois tipos: o primeiro, destinado a alfabetizar ou transmitir conhecimentos que historicamente têm sido sistematizados pelos homens e mulheres e o segundo abrange a educação gerada no processo de participação social, em ações coletivas, não voltadas para o aprendizado de conteúdos da educação formal (p.102). A autora destaca que a educação não-formal tem sempre um caráter coletivo, isto é,

passa por um processo de ação grupal, é vivida como práxis concreta de um grupo, ainda que o resultado do que se aprende seja absorvido individualmente (p.104).

Mediante a essas modalidades de educação formal, não-formal e informal, Libâneo (2001) entende que há uma ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas, levando, por consequência, a uma diversificação da ação pedagógica na sociedade (p. 3). O autor ainda explica que tal ampliação na produção e disseminação de saberes e modos de ação refletem em conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes, que levam a práticas pedagógicas.

Em uma sociedade do conhecimento, observa-se a eminente presença do pedagógico em âmbitos diversos, desde os meios de comunicação, a produção de material informativo, criação e elaboração de jogos, brinquedos, a formação e qualificação nas empresas, a esfera dos serviços públicos estatais, refletem práticas tipicamente pedagógicas. A esse respeito, Libâneo (2001) afirma que:

Verificamos, assim, uma ação pedagógica múltipla na sociedade, em que o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal, criando formas de educação paralela, desfazendo praticamente todos os nós que separavam escola e sociedade. (p. 5)

Fica claro que a ideia de senso comum que entende-se por Pedagogia como somente o ensino, o modo de ensinar, com uma forte tendência de relacioná-la apenas com a docência, não dá conta desse cenário complexo em que vive a sociedade e o campo do educativo. De fato, Libâneo (2001) admite que o conceito de Pedagogia se ocupa com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. De acordo com considerações do autor, ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa em sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa (p.6).

Por consequência, o profissional pedagogo é aquele que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2001).

Diante desse conceito ampliado de educação, Pedagogia e pedagogo, a questão lançada é: o profissional pedagogo anunciado em 2006 através das Diretrizes Curriculares Nacionais atende a multiplicidade do trabalho pedagógico que se apresenta em todos os espaços educativos? Observa-se, pois, que é esse profissional que está sendo formado em um cenário complexo que será abordado no próximo tópico.

1.3 Cenário contemporâneo da formação do pedagogo

Dados do Censo de Ensino Superior 2018 (BRASIL, 2019) divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstram que o curso de Pedagogia é ofertado em 150 instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e 987 instituições privadas, totalizando 1137 instituições em todo território brasileiro dentre as 2.448 instituições existentes no país. De acordo com os dados gerais dos cursos de graduação presenciais e a distância, Pedagogia é a segunda graduação com o maior número de matrículas, contabilizando 747.890 estudantes. A graduação com mais matrículas é Direito com 863.101.

Ao discutir a democratização do ensino superior, Dubet (2015) assinala que muitos países democratizaram seus sistemas de ensino superior. O que significa dizer que estabelecimentos de ensino superior, faculdades e universidades, antes reservados a uma determinada elite social e escolar, abriram suas portas para alunos provenientes de classes sociais mais modestas, designando apenas a abertura de um sistema de ensino e a massificação do acesso a um bem escolar. Entretanto, o autor ainda afirma que:

A noção de democratização do ensino superior, contudo, pode e deve ser entendida de muitas maneiras diferentes. Para além da simples massificação, é possível falar da democratização do acesso aos estudos superiores, perguntando-se que categorias sociais se beneficiaram da massificação. (p.255)

Dubet (2015) ainda aponta que a massificação do ensino superior desempenhou um papel democrático a partir do momento que aumentou mecanicamente as possibilidades de se fazer estudos longos. Desse ponto de vista, não só as classes médias se beneficiaram amplamente dessa massificação, bem como, uma parte das classes populares também. Aumentando, dessa forma, suas possibilidades de ter acesso à universidade (p. 256).

No entanto, é possível observar através dos números do Censo da educação superior (BRASIL, 2019) que não é todo e qualquer curso em que o acesso foi “democratizado”. Em cursos com alta demanda e perfil socioeconômico elitizado, o número de matrículas é expressivamente inferior em comparação com o curso de Pedagogia. É o caso das graduações em Medicina (167.788 matrículas), Enfermagem (291.602 matrículas), Engenharias como um todo (309.837 matrículas) e Odontologia (125.585 matrículas). Para tanto, nota-se que essa democratização no ensino superior é seletiva. Dubet (2015) aponta que “no fundo, ocorre com o ensino superior o mesmo que ocorre com todos os outros bens: a massificação tem um efeito democrático automático, quer se trate de geladeiras, de automóveis, de televisões ou de diplomas superiores” (p.256).

Ou seja, apesar da expansão do acesso, esse fator ainda é seletivo e permanece elitizado. Para compreender, Barbosa (2019) trabalha com hipóteses institucionais através de estudos do Laboratório de Pesquisas de Ensino Superior (LAPES). Em uma delas, desenvolvida a partir dos estudos de Shavit, Arum e Gamoran (*apud* BARBOSA, 2019), aponta que a segmentação do sistema entre público e privado permite um tipo de expansão que pode “divergir” os alunos não provenientes da elite para os setores menos privilegiados do sistema e com retornos menores. Por consequência, esses alunos acabam “escolhendo” áreas e instituições menos prestigiadas e que dão origem a retornos sociais e econômicos bem menores (p. 215).

Ainda para refletir o cenário contemporâneo do curso de Pedagogia no Brasil, é necessário atentar para o franco crescimento da sua oferta em modalidade a distância (EaD). Do total de 747.890 matrículas para o curso de Pedagogia, apenas 269.978 são em cursos presenciais, por outro lado, 478.103 são matrículas na modalidade EaD. Além disso, Pedagogia é o curso com o maior número de vagas para esta modalidade, 863.197, sendo 807.588 em instituições privadas e apenas 55.608 em instituições públicas (federais, estaduais e municipais). O que quer dizer que o setor privado é responsável por aproximadamente 93% das vagas para o curso. Estariam essas instituições oferecendo, não somente o acesso democrático, mas sobretudo, uma formação de qualidade através da modalidade EAD?

Pucci, Betty e Cardoso (2012, p.126) destacam que, para obter qualidade, não basta que um curso de EAD leve em consideração apenas seus aspectos acadêmicos integrais

(equipe multidisciplinar; domínio das tecnologias mais apropriadas; tutores online e presenciais bem preparados). É preciso considerar que essas políticas educacionais de formação de pedagogos através da EAD não são destinadas à classe média, que já possui acesso aos bens culturais, à educação superior, a utilização dos aparatos tecnológicos há mais tempo. A EaD é uma alternativa para pessoas que, por diferentes causas, não tiveram condições de ingressar no ensino superior presencial. E mais, serão esses profissionais que necessitam de formação de qualidade e que irão atuar nos diferentes espaços educativos debatidos neste trabalho.

Fator decisivo também para a formação da identidade do profissional pedagogo é o currículo de formação proposto para seu percurso acadêmico. Baldini (2009, p. 17), acredita que as DCNs provocaram um expressivo progresso no currículo do curso de Pedagogia ao contribuírem para a superação de uma fragmentação da relação teoria/prática, do pensar/fazer e do planejar/executar.

Conforme já apontado, o processo de construção das diretrizes para o curso de Pedagogia foi marcado por amplo debate a respeito do eixo norteador ser a docência. Essa centralidade fica clara no art. 2º que apresenta a seguinte redação:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006)

Com isso, as diretrizes determinam que o curso de Pedagogia abranja integralmente a docência, compreendida como ação educativa e processo pedagógico metodológico e intencional. As DCNs ainda evidenciam que, dentro deste conceito mais ampliado de docência, o curso de Pedagogia deve formar profissionais aptos a desenvolver atividades de ensino-aprendizagem, acrescidas as práticas de gestão escolar e não-escolar. Ou seja, trata-se de uma compreensão de docência que transcende o espaço escolar.

Baldini (2009) explicita que as DCNs indicam que o currículo do curso de Pedagogia, por meio de estudos teóricos e práticos, investigativos e reflexão crítica deverá possibilitar o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; além da aplicação ao campo da educação, de contribuições, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural, entre outras.

Embora aprovadas em 2006, as incertezas e dúvidas com relação à identidade do profissional pedagogo permanecem. Nota-se que o perfil do profissional pedagogo proposto pelas diretrizes está fundamentado em conhecimentos teóricos das diversas áreas de conhecimento, articulados com a prática docente e gestão educacional, basicamente um “superprofissional”.

O artigo 6º (BRASIL, 2006) define a estrutura curricular por núcleo de estudos de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleos de estudos integrados:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por

crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania,

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural. (p.4)

Já o art. 7º determina a carga horária de mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo distribuídas por distribuídas: I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006, p.4)

As diretrizes ainda determinam que a integralização deve ocorrer conforme o projeto pedagógico de cada instituição, por meio de disciplinas, seminários e atividades de natureza teórica; práticas de docência e gestão educacional; atividades complementares que envolvam

a vivência com a educação especial, educação no campo, educação indígena, educação em remanescentes quilombolas, educação em organizações não governamentais públicas e privadas, além de estágio curricular (BRASIL, 2006, p. 4).

Observa-se não só uma flexibilidade no perfil do profissional pedagogo, de acordo com cada instituição de ensino, validada pelas diretrizes curriculares, mas também uma grande expectativa na formação deste profissional. Afinal, o que se espera do pedagogo no século XXI: um docente, um generalista, um especialista, um faz tudo? Como o debate sobre currículo pode colaborar para pensar a formação do pedagogo na cena contemporânea? Essa discussão que iremos aprofundar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM DISPUTA E AS QUESTÕES CURRICULARES

2.1 Currículo e conhecimento

Compreendemos currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos, com intenções educativas, nas instituições escolares. Nossa reflexão, entre tantas outras sobre o curso de Pedagogia seria: qual o melhor currículo? Ou um currículo melhor? Precisamos entender os currículos como formas de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado. Isso nos leva à questão crucial: qual conhecimento deveria compor o currículo?

Silva (2015) destaca que para pensar a formação de pedagogas e pedagogos, deve-se ter como objetivo principal de estudo o currículo, pois, do ponto de vista da autora, ele é o núcleo estruturante da formação dos profissionais da educação e um território de conflitos e legitimações sociais, políticas e econômicas que podem reproduzir um modo de pensar e ver o mundo e, portanto podem reproduzir a realidade existente ou tentar modificá-la através de uma perspectiva reflexiva e emancipatória. Um dos aspectos levantados pela autora diz respeito a expansão da educação superior com programas para a formação de professores, visando formar mais profissionais e consequentemente suprir sua falta nas escolas de todo país. Tal preocupação se apresenta em diferentes faces nos currículos de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde é defendida, segundo Adriano (2013), a ideia que, por estar em uma universidade pública e mantida por verbas, igualmente públicas, o curso de pedagogia deve devolver esse investimento para a sociedade formando um profissional crítico e autônomo capaz de atuar de forma ativa na resolução dos problemas educacionais brasileiros. Esses e outros apontamentos serão discutidos no decorrer do presente capítulo.

Para essa discussão acerca do currículo da graduação em Pedagogia no âmbito da UFRJ, e, sobretudo sobre “qual conhecimento deveria compor o currículo?”, optamos por analisar do ponto de vista de Michael Apple e Moreira e Silva as concepções de currículo. A começar pela definição de Apple (*apud* SILVA, 2017) para o qual:

As escolas... ‘produzem’ ou ‘processam’ tanto o conhecimento quanto as pessoas. Em essência, o conhecimento formal e informal é utilizado como um filtro complexo para ‘produzir’ ou ‘processar’ pessoas por classes; e, ao mesmo tempo, diferentes aptidões e valores são ensinados a diferentes populações, frequentemente também de acordo com a classe (e o sexo e a raça)... As escolas recriam de maneira latente disparidades culturais. (p.80)

E, portando, conforme Moreira e Silva (*apud* SILVA, 2017):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e particulares. (p.80)

Considerando as relações de força, controle e poder implicadas na formulação do currículo em espaços educacionais, através de Adriano (2013), podemos pensar que o currículo é resultado de diversos conflitos entre grupos, e, como não pode fugir da regra, todo conflito possui um vencedor e um perdedor. Dentro dessa perspectiva, podemos complementar refletindo que os currículos são resultado da forma como as instituições e os atores responsáveis por pensar, articular e materializar todas as perspectivas teóricas, práticas, políticas, culturais e ideológicas que envolvem o campo, pensam sobre as políticas curriculares.

De acordo com Pacheco (*apud* ALMEIDA e SILVA, 2014):

Nesse sentido, o espaço escolar ou universitário não é considerado com mero receptor e executor das propostas curriculares, pois os atores sociais que atuam sobre elas, isto é, que as materializam no chão da instituição educativa, são construtores políticos decisivos das políticas de currículo, mesmo que não sejam reconhecidos como sujeitos decisores. (p.4)

Dito isso, através de Almeida e Silva (2014), nos embasamos na compreensão de políticas de currículo anunciada pela corrente pós-crítica, a qual situam-se autores como Pacheco (2003), Busnardo e Lopes (2010) e Ball (2001), para articular que as políticas curriculares são decorrentes da influência de múltiplos contextos e de diversos discursos no âmbito global/local. E que, ainda segundo Pacheco (*apud* ALMEIDA e SILVA, 2014), essas políticas são dinâmicas e complexas, resultantes do imbricamento entre as decisões oficiais, tidas como instâncias legitimadas de poder, e dos atores sociais, que, de alguma forma, intervêm, direta ou indiretamente, nos campos de dominação no qual estão imersos.

Ainda sobre as políticas curriculares, a partir da compreensão exposta pelos autores, “não podem ser interpretadas como propostas prontas e inquestionáveis que são apenas executadas pelos sujeitos que atuam no campo da prática, sem nenhuma modificação entre o

texto prescrito e o currículo vivenciado no ambiente educacional”. Pelo contrário, conforme acreditam Busnardo e Lopes (*apud* ALMEIDA e SILVA, 2014), as políticas curriculares são produções descentralizadas, provenientes de decisões de influência de contextos diversos. Ressalta-se ainda que, os discursos manifestados nos documentos oficiais das políticas curriculares são fruto das circularidades de discursos (, p.4). Sendo assim:

as produções resultam em políticas hibridizadas em que os sentidos são incorporados de forma circular e não fixa pelo discurso legal e pelos sujeitos da prática, legitimando-se mutuamente e sofrendo alterações por influências tanto no âmbito global como na escala local. (...) Sujeitas a interpretações diferentes e novos significados são atribuídos de acordo com contexto histórico e sociocultural onde são vivenciadas. (ALMEIDA e SILVA, 2014)

É exatamente por esse cenário hibridizado que o percurso curricular do curso de Pedagogia da UFRJ é marcado historicamente. A materialização do que chamamos de currículo, ao longo de sua existência, se deu a partir da interpretação de um grupo designado para formular e reformular o documento, refletindo em sua identidade o resultado das interpretações, discussões, inquietações, crenças e ideologias particulares desses sujeitos políticos. Ou seja, o que pensam, acreditam e seu contexto sociocultural impactam diretamente nesse processo de interpretar e implementar as políticas curriculares. Conforme compreenderemos a frente, a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (*apud* ALMEIDA e SILVA, 2014)

Baseado em três principais contextos, todos eles inter-relacionados, atemporais e não lineares, o ciclo é constituído por: *contexto de influência*, que seria a esfera política e na qual o poder é legitimado; *contexto da produção*, onde os textos políticos são construídos; e o *contexto da prática*, que é espaço no qual as políticas são corporificadas, interpretadas e recriadas (p.5). Para Almeida e Silva (2014), “no contexto da prática, as políticas curriculares são reformuladas e ressignificadas de acordo com as concepções dos sujeitos políticos produtores de políticas e, sendo assim, suas ações são permeadas por atos políticos intencionais”.

Segundo Mainardes (*apud* ALMEIDA e SILVA, 2014), há ainda dois contextos formulados por Ball que completam o ciclo. São eles: o *contexto dos resultados ou efeito*, que se preocupa com os impactos das políticas nas interações de desigualdade e o *contexto de estratégia política*, que seria constituído pelas ações e propostas que lidam com as desigualdades instituídas com as políticas curriculares. Entretanto, Ball elucida que tais

contextos não são harmônicos, “cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (MAINARDES *et al*, 2016 *apud* ALMEIDA e SILVA, 2014, p.5). Assim como acontece nos processos de formulação e reformulação dos currículos do curso de Pedagogia em questão, marcados por decisões advindas de sujeitos políticos que defendem seus interesses pessoais ou coletivos, dos grupos que representam, a partir de seu *status* na sociedade.

Retomando nossa questão crucial “qual conhecimento deveria compor o currículo?” Almeida e Silva (2014) afirmam que

(...) o currículo legitima o conhecimento, indicando o que é validado e como é visto na sociedade. Portanto, cada grupo disputa seu lugar no currículo e a forma como é referenciado, e são nas políticas curriculares que se apresentam o arcabouço no qual as decisões são tomadas, sendo assim um espaço de disputa e embates de interesses em diversos contextos, havendo uma tensão complexa, dinâmica, conflituosa e híbrida. (p.6)

Historicamente, o curso de Pedagogia é marcado por currículos que beneficiam uma base formativa essencialmente voltada para a docência, baseado nas políticas curriculares que regulamentam os cursos de graduação. No entanto, tendo em vista o que Libâneo (*apud* ADRIANO, 2013) afirma, “pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação” (p.32) e o conceito de currículo como instrumento para a construção das identidades dos estudantes como futuros profissionais, entende-se como dever da universidade proporcionar situações educacionais e conhecimentos suficientes para os educandos e futuros pedagogos compreenderem sua função em diferentes espaços educacionais, possibilidades essas que vão além da sala de aula, e sua identidade como profissional. Esses e outros questionamentos e apontamentos, como mudanças no contexto socioeconômico, fomentaram uma recente movimentação de reforma curricular no curso de Pedagogia, após mais de 10 anos de um modelo curricular maciço. Dando espaço há um projeto que visa proporcionar autonomia de percurso aos estudantes como forma de emancipação.

Silva (2015) considera que, para o entendimento teórico sobre a relação entre currículo e emancipação é necessário compreender e conceituar cada um deles. Até o momento, conceituamos currículo. No que diz respeito a emancipação:

Utilizando muito da teoria marxista, Paulo Freire confere à educação o poder de emancipar a humanidade. Resumindo sua teoria, podemos dizer que a educação deve ser pensada com os educandos e não para os educandos (...) Sua proposta pedagógica se torna emancipadora à medida que propõe uma relação dialógica entre professor e aluno em que através da problematização é possível superar a “falsa consciência do mundo” (*apud* SILVA, 2015, p. 76-77).

Freire acredita ainda que “existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir um novo pronunciar” (*apud* SILVA, 2015, p.77). Para tanto, é esse novo processo de reforma do currículo de Pedagogia no âmbito da Faculdade de Educação da UFRJ, com espírito de proporcionar maior emancipação aos estudantes, permeará o próximo capítulo do presente trabalho, com a contribuição de alguns dos sujeitos políticos que participaram vividamente desse processo coletivo de reforma curricular.

2.2 O currículo do curso de pedagogia da UFRJ e sua trajetória pós DCN

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) sugerem uma abertura ao perfil profissional do pedagogo, de acordo com as concepções de cada instituição. Ou seja, é de responsabilidade de cada universidade elaborar o currículo do curso de Pedagogia, segundo as propostas das DCNs. E assim foi feito em todas as instituições de ensino, inclusive na Faculdade de Educação da UFRJ.

Para uma breve contextualização, no período de aprovação das diretrizes de 2006 o curso de Pedagogia da UFRJ enfrentava uma longa reformulação curricular iniciada no final da década de 90, mais precisamente em 1999, movida pela nova legislação vigente da época, no caso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, segundo Adriano (2013). Todavia, logo após a implementação desta reformulação em 2007, foi necessária a realização de uma nova reforma no currículo para atender a outra legislação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Pedagogia aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2006 (ADRIANO, 2013). Os 15 anos que separaram a necessidade de uma nova proposta curricular e sua aprovação foram repletos de intensas discussões precedidas por uma proposta, em 1999, por parte da comissão de reformulação que se baseava na “docência como fio condutor”, assim como propunham a reforma das habilitações, sendo agora voltadas para o magistério: docência na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nas

disciplinas pedagógicas do ensino Normal, e uma nova habilitação em coordenação pedagógica (ADRIANO, 2013, p. 29-30).

Entretanto, Adriano (2013) aponta que em 2001 ocorreu um evento atípico e extremamente significativo não só para o processo de reforma curricular do curso de Pedagogia da FE/UFRJ daquele período, como para a história do curso. Segundo a autora, os alunos do curso de pedagogia redigiram um documento nomeado como “primeiro manifesto” com o objetivo de reivindicar sua participação no processo de reformulação do currículo. Endereçada à direção da Faculdade de Educação, redigida e assinada por 193 estudantes do curso, o documento dizia:

Nós, os alunos do Curso de Graduação em Pedagogia desta Entidade, estamos neste documento, declarando nossa principal insatisfação: o Currículo ultrapassado que nos é imposto e que nos faz sentir prejudicados por essa condição. Acreditamos que a Pedagogia tem um caráter muito mais amplo do que nos tem sido mostrado. Precisamos formar a identidade profissional do pedagogo no meio social, respeitando as novas tendências da Pedagogia no mercado de trabalho e deixando de lado esta visão de que ser professor é uma missão para vocacionados (coisa que não acontece em qualquer outro curso desta Universidade). Queremos acompanhar de perto o que nos estará sendo proposto porque muitos de nós estão (sic) no quarto período e já começando estágio no próximo semestre. Finalizando, queremos deixar aqui o registro de que existem muitos outros focos de insatisfação, mas que serão manifestados em tempo oportuno (...). (*apud* ADRIANO, 2013, p.30).

Assim como a autora, acreditamos que essa atitude dos alunos aponta um grau de insatisfação com o currículo que vinha sendo imposto. Arriscamos dizer ainda que expressa claramente seu grau de interesse em participar desse processo ativamente, visto que está em jogo seu percurso de formação e sua identidade profissional. Macedo (*apud* ADRIANO, 2013) apresenta como um problema antigo do campo de currículo o fato de que “as disciplinas tradicionais não dão conta de um conjunto de questões propostas pela realidade vivida pelos alunos” (p. 31). Do ponto de vista desses estudantes, o objetivo de sua participação na reformulação, oferecendo uma Proposta de Reestruturação Curricular para o Curso de Pedagogia/FE-UFRJ redigida pelo Centro Acadêmico do curso de Pedagogia (Caped) Paulo Freire, em 2001, era propor uma “formação plena (condizente com as necessidades de desenvolvimento profissional e a nova legislação educacional (¹LDB 9394/

¹ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

96) e implementar de forma concreta o processo de reestruturação curricular do curso de pedagogia da FE/UFRJ' (p. 31).

Adriano (2013) apresenta, através de documentos redigidos pelos alunos, evidente preocupação do corpo discente com a formação do pedagogo para além do ambiente escolar:

Entende-se como formação plena aquela que: proporcione ao aluno concluinte a capacitação necessária para o exercício das mais variadas funções no campo educacional. Funções estas que envolvem a própria prática docente (base da formação), atividades administrativas em instituições escolares e não-escolares e atividades no campo da pesquisa educacional. (p. 31)

Libâneo (*apud* BALDINI, 2009) compactua com essa ideia ao considerar que pedagoga é toda e qualquer pessoa que lida com algum tipo de prática educativa relacionada com o mundo dos saberes e modo de ação. O que não necessariamente está restrito à escola, conforme debatido anteriormente. O autor defende que a formação de educadores extrapola o âmbito escolar formal, abrangendo também esferas mais amplas da educação não-formal e informal. Deste modo, para Libâneo, a formação profissional do pedagogo pode desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, sendo a docência uma entre elas (p.71).

Todavia, toda essa discussão envolvendo o interesse dos alunos a desfrutarem de uma “formação plena” foi ficando cada vez mais fraca até ser calada entre 2000 e 2003, de acordo com o que indica Adriano (2013). Segundo Poppe (*apud* ADRIANO, 2013), isso ocorre devido a uma crise institucional vivenciada não só pela Faculdade de Educação como por toda a UFRJ, que acabou por tirar o foco da reestruturação curricular do curso de pedagogia.

As discussões são retomadas em abril de 2004 com nomeação da comissão de reformulação curricular formada por docentes (Ana Maria Villela Cavaliere, Carlos Frederico Loureiro, Libânia Nacif Xavier, Mônica Pereira dos Santos) e por discentes (Fernanda Pedrosa e Julio Cesar Almeida), e finalizadas em outubro do mesmo ano com a apresentação de uma proposta. Contudo, ocorre que a proposta sofre alteração em novembro de 2007 por parte da então coordenadora do curso de pedagogia, Profa. Dra. Regina Céli Oliveira da Cunha, em função da nova legislação vigente para o curso de pedagogia, no caso, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso aprovadas em 2006 (p.32).

Para o currículo, então aprovado, previa-se a ênfase na formação do alunado para a pesquisa, assim como oferta de quatro áreas de atuação, cursadas de forma concomitante. As três formações para a docência já existentes (Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino

Fundamental, Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio), mais as formações em Educação de Jovens e Adultos e Política e Administração Educacional. Entendia-se que essas últimas citadas dariam conta de outras áreas de atuação do pedagogo na sociedade brasileira e não só a atuação no espaço escolar (p.34).

A estrutura do curso de Pedagogia FE/UFRJ passou por mais algumas modificações significativas. Seu tempo de integralização passou de quatro anos para quatro anos e meio. As disciplinas precisaram ser condensadas para que houvesse a possibilidade de ofertar o curso também para o período noturno, tendo em vista questões como o perfil do alunado trabalhador que evadia por não haver esta oferta. Outro aspecto foi a exclusão de pré-requisitos para a inscrição em disciplinas (p.34).

Adriano (2013) ainda relata que o processo referente a nova proposta curricular foi aprovado em 2004 no Conselho do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), mas quando submetido ao Conselho de Ensino e Graduação (CEG) foram solicitadas a análise de vinte e duas diligências. Além dessas reformulações, essa proposta teve que se adequar, também, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, aprovadas em 2006, conforme pontuado anteriormente.

Por fim, essa proposta foi aprovada no final de 2007, mais precisamente em 3 de dezembro. Apenas a partir do primeiro semestre de 2008, o curso teria 3.435h de carga horária, sendo que no turno vespertino o prazo médio de integralização curricular seria quatro anos e meio (recomendados 9 períodos de integralização) e, no noturno, de 5 anos (10 períodos de integralização). No que tange às áreas de atuação, a UFRJ não precisou realizar modificações, pois já havia atendido através da proposta de reformulação que contava com a oferta de forma integrada. Essas ênfases foram nomeadas da seguinte forma (ADRIANO, 2013):

- 1) Docência na Educação Infantil
- 2) Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental
- 3) Docência nas Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio
- 4) Docência na Educação de Jovens e Adultos
- 5) Gestão de Processos Educacionais (p.34)

Por integralização compreende-se o cumprimento dos seguintes requisitos: 45 disciplinas obrigatórias, 3 disciplinas de escolha condicionada e 1 de livre escolha (divididas

entre os departamentos de administração, didática e fundamentos). A apresentação de uma monografia como trabalho de conclusão de curso. Posteriormente, foi incluído o pré-requisito de 365 horas de extensão.

Diante de todo o caminho percorrido, o que se pode perceber é que a identidade do currículo de Pedagogia FE/UFRJ implantado em 2008 se mantém ancorada na docência, mesmo que, de algum modo, vira-se para a formação secundária do pedagogo para os campos de gestão e pesquisa.

Considerando Guioti (apud BALDINI, 2009, p.76) “a identidade não “nasce” pronta e acabada. Ela é construída passo a passo, configurando-se num projeto individual de trabalho e de vida que nunca pode ser dissociado de um projeto maior, o do grupo”. Conforme considerações de Baldini (2009, p. 76), a identidade exposta nas DCNs aproxima a formação identitária do pedagogo com a docência, assim como com os campos de gestão e pesquisa. A autora acredita que essa identidade só vai adquirir contornos dependendo da formação que cada curso de pedagogia vai proporcionar ao acadêmico, relacionando os conhecimentos teóricos e com a prática social presente na atuação do futuro licenciado. O que nos leva a seguinte reflexão: de que forma uma grade curricular composta por 45 disciplinas obrigatórias, 3 de escolha condicionada e 1 de livre escolha proporciona meios suficientes para que um acadêmico motivado a construir sua própria identidade profissional assim o faça?

Pouco mais de 10 anos após o currículo de 2008 implementado, entre 2018 e 2019, levanta-se novamente a necessidade de uma nova reforma curricular para o curso de Pedagogia FE/UFRJ. Partindo do pressuposto de compreender o cenário em para essa nova reforma, as angústias e lacunas que esse novo currículo busca sanar, os desafios encontrados nesse recente processo de reformulação e qual identidade profissional essa nova composição curricular busca anunciar, fomos ao encontro a alguns dos sujeitos participantes das comissões de reforma curricular do último ano para, por meio de 3 questões cruciais, levantar algumas hipóteses.

De modo a conhecer a trajetória e as disputas na construção do novo currículo do curso de Pedagogia da UFRJ entrevistamos os professores Silvina Fernández e Armando Arosa, ambos do Departamento de Administração Educacional. A escolha por esses dois nomes se deve pela trajetória de ambos na comissão de elaboração do novo currículo e, pelo fato da professora Silvina ser a coordenadora do curso no momento da escrita desta

monografia. Tendo em vista o momento de distanciamento social vivido por conta da pandemia do novo coronavírus (COVID-19), as questões foram enviadas por e-mail em maio de 2020 e foi perguntado aos entrevistados: 1.Qual identidade do pedagogo está em construção na reforma curricular do curso de Pedagogia? 2.Quais as principais mudanças curriculares e seus impactos na formação oferecida pela FE/UFRJ? e 3. Quais os principais desafios na elaboração de uma reforma curricular para um curso de Pedagogia?

Acerca da identidade do pedagogo, prof. Armando destaca que deverá estar apto para atuar nos sistemas de ensino em ações de docência e gestão ressaltando a necessidade de um equilíbrio na construção de um modelo de formação, um currículo, um sistema construção de conhecimentos e valores, que se inscreve numa arena de lutas que não escapa ao quadro geral das lutas sociais. Segundo o docente, “há disputas no sentido de construir essa identidade” e acredita que há um desequilíbrio, uma assimetria entre docência e gestão na construção dessa identidade, sem contar o total afastamento da identidade desse profissional com a de um trabalhador que participará da formação de filhos e filhas das famílias trabalhadoras do país.

Professora Silvina, quando indagada acerca da identidade do profissional de Pedagogia, destacou que o novo currículo do curso está num impasse por conta da aprovação de novas diretrizes para as licenciaturas², em 2019, e o alinhamento necessário às diretrizes aprovadas em 2016. Conforme a docente:

O curso ainda vai manter na nova formulação do currículo, todas as questões orientadas pelas diretrizes de 2006. Essas diretrizes, você sabe que mantém o foco no pedagogo docente, mas a gente conseguiu ampliar – pelo menos nessa reforma – as questões também do pedagogo gestor e do pedagogo exercendo outras funções que não apenas as de professor em sala de aula (FERNÁNDEZ, 2020).

Quando indagados sobre quais as principais mudanças curriculares e seus impactos na formação oferecida pela FE/UFRJ, prof. Armando afirmou que, apesar de ainda em curso, o que se debate é que algumas disciplinas seriam reorientadas, outras estão em via de serem retiradas e algumas serão criadas. O professor ainda completa que, apesar de algumas intenções demonstradas nos debates de mudar sua estrutura disciplinar, muito do curso ainda

² BRASIL, Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>

está organizada na forma de disciplinas. Tanto o prof. Armando como a profa. Silvina apontam para a proposta de se consolidar uma integração entre ensino e gestão nas disciplinas de práticas de ensino. Pensando, inclusive, na criação de uma disciplina que promova essa integração antes da realização dos estágios. Conforme considera a profa. Silvina, entende-se que o que está em jogo é a formação de um pedagogo, uma pedagoga, que futuramente entrará em uma escola não apenas como docente de sala de aula, mas também como gestor.

Para a profa. Silvina, a principal mudança a ser pontuada é a inserção de uma disciplina que fomente a inclusão do aluno no campo da Pedagogia como disciplina científica, e “como campo de atuação também. Então, se atualmente, no ingresso do estudante, a gente tem um contato com os fundamentos da educação, mas não com a discussão sobre o que é pedagogia, qual é o campo de atuação, agora é literal”, de acordo com a fala da professora. Além disso, a professora salienta uma preocupação por viabilizar, com as mudanças no currículo, a consideração dessa identidade profissional não apenas como professor de sala de aula, mas também buscando oferecer uma visão mais ampliada sobre os campos da pedagogia a esse estudante. Conforme afirma o prof. Armando, essa disciplina debaterá as teorias pedagógicas, a função do pedagogo, o pensamento pedagógico e temas que tragam aspectos teórico-práticos acerca da Pedagogia.

Outro aspecto destacado pelos professores como principais mudanças no currículo do curso de Pedagogia FE/UFRJ trata-se da flexibilização, mencionada pelo prof. Armando como “customização curricular” na construção do que se está chamando de percurso formativo. Nesse sentido, os estudantes elegem as disciplinas que apontarão esse caminho em sua formação. Conforme ressalta a prof. Silvina:

(...) tem a ver com a ideia de que esse pedagogo generalista, dentro do próprio percurso, possa ir também definindo vocacionalmente um perfil profissional próprio, né?! Tem quem gosta mais de determinada área ou de outra. Então vai poder ir também escolhendo. Isso é muito importante, porque se refere a autoria do estudante. E a gente quer valorizar isso. A gente como faculdade de educação, como comissão e como uma comissão que tem ouvido as diferentes instâncias através de fóruns, debates, consultas, plenárias, semanas de discussão, e avaliação do próprio currículo, tem levantado, obviamente, todas as inquietações dos diferentes segmentos da faculdade de educação. (FERNÁNDEZ, 2020)

Nota-se, a partir da fala da professora e coordenadora do curso de Pedagogia FE/UFRJ, que o recente processo de reforma curricular ocorre de forma mais democrática do que o anterior ao estabelecer a escuta às diferentes instâncias que compõem a faculdade de

educação através de ferramentas como fóruns, debates, consultas, plenárias, semanas de discussão e avaliação do próprio currículo em vigor. Amaral (2015) salienta que esse processo político no qual as pessoas que atuam na escola – nesse caso, na universidade - identificam problemas, discutem, deliberam, planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola, na busca da solução daqueles problemas está pautado no entendimento sobre gestão democrática.

Ainda com relação às principais modificações no currículo, profa. Silvina salienta que houve uma ampliação na oferta de disciplinas eletivas/optativas, ou seja, existe “um percurso obrigatório básico, conforme a legislação, porém um pouco menos, digamos assim, amplo do que tem esse currículo atual”, dando espaço às disciplinas eletivas, àquelas de escolha individual do aluno. Ela ainda aponta que, atentando a uma crítica ao currículo atual, essas disciplinas eletivas estarão incluídas dentro da grade de horário do turno. A professora explica que essa crítica ocorre porque, atualmente, quando um aluno deseja fazer uma disciplina eletiva, geralmente ele precisa em horários diferentes do seu turno. Além disso, existem iniciativas nesta nova proposta de currículo que buscam garantir que, ao optar por um turno, o aluno possa realizar todas as atividades o máximo possível dentro do seu turno de escolha.

Existem ainda outras modificações no currículo que buscam orientar os alunos com essa nova prática de autonomia na construção do seu percurso acadêmico. A proposta é que o GOP (Grupo de Orientação de Percurso) pertencente ao Complexo de Formação de Professores da UFRJ³ seja incorporado dentro da grade de horário do estudante, assim como outras iniciativas, conforme explica a profa. Silvina:

(...) no primeiro período, tem o horário específico para o aluno participar desse grupo com seu orientador, seus orientadores específicos. Isso também vai ter crédito, vai contar como carga horária, que hoje não tem, né?! É isso um ganho importante. Ao mesmo tempo, no primeiro ano também vai ter algumas práticas como componente curricular, como seminários de leitura, escrita acadêmica, coisas desse tipo que vão ajudar a permanência e ao sucesso, de alguma maneira, do estudante. Sobretudo, nesses primeiros momentos que são os que oferecem maior dificuldade de adaptação ao meio universitário. (FERNÁNDEZ, 2020)

Em decorrência da publicação da Resolução CES/CNE 3/2007 do Ministério da Educação (MEC), que indica como nova normativa que a hora-aula passa a ser de 60 min,

³O Complexo de Formação de Professores da UFRJ é uma política de articulação da formação inicial e continuada de professores, com foco na educação básica, visando a afirmação de uma cultura profissional e um protagonismo dos docentes das escolas de educação básica na formação dos futuros professores.

ocorrerão mudanças também na carga horária do curso, que terá de ser maior a partir da aprovação da nova proposta curricular, de acordo com o mencionado pela profa. Silvina:

Isso quer dizer que os cursos vão se alongar um pouco mais. Em termos de duração. Mas, não temos escolha, porque isso tem a ver com determinações maiores da legislação do MEC, de um tempo para trás. Nesse sentido não estamos ajustados ainda a essas determinações (...). (FERNÁNDEZ, 2020)

Quando questionada a respeito dos principais desafios na elaboração de uma reforma curricular para um curso de Pedagogia, a coordenadora ressalta, dentre eles, a necessidade de adequar a Resolução de 2019 a nova proposta curricular do curso. Visto que a última propõe “um espírito de formação, uma finalidade de formação ampla, crítica”, enquanto a resolução possui um “foco um pouco mais metodológico e tecnicista”, de acordo com o que considera a profa. Silvina. A professora salienta que:

essa resolução de 2019 que tem o foco um pouco mais metodológico e tecnicista, eu diria. No sentido de que entende o professor, sobretudo, muito focado no passar esse conteúdo da BNCC⁴ para os estudantes. Então assim, o foco na BNCC é tremendamente grande e a gente não entende que a formação de qualquer licenciado, e muito menos do pedagogo possa se reduzir a um, digamos assim, conteudista. (FERNÁNDEZ, 2020)

A docente evidencia que o real desafio está em:

Como a gente hoje redimensiona esse currículo, que já estava praticamente pronto, para essas novas resoluções sem perder o espírito do anterior que tinha esse perfil de um pedagogo que pode ser um professor, mas que, antes de mais nada é um pedagogo senso crítico, com postura social, política, científica sobretudo, profissional, não como um aplicador de conteúdo meramente, né?! (...), mas que seja ciente dessa atuação na sociedade, na ciência, na cultura, na política também. Manter isso, nesse momento, agora em 2020 é um desafio importante. (FERNÁNDEZ, 2020)

Os desafios apontados pela profa. Silvina não cessam. Ela ainda considera desafiador a organização deste novo currículo em termos de horários, tendo em vista as disputas e resistências de certa parcela dos docentes, que não querem, por exemplo ir duas vezes na semana à faculdade. Além disso, há um impasse com relação às disciplinas que antes podiam ser compartilhadas com as licenciaturas e, dentro da nova proposta, não poderão mais. No entanto, conforme enfatiza a professora, o curso não é qualquer Licenciatura, é também Pedagogia. Outro aspecto desafiador está na ampliação da oferta de eletivas. Se por um lado é

⁴ BNCC - Base Nacional Comum Curricular. É um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#apresentacao>>

muito positivo para os alunos, por outro lado gera um impasse com relação ao quantitativo de professores para suprir toda oferta.

Conforme apontado pelos professores, nessa nova proposta curricular há a possibilidade de integração entre ensino e gestão nas disciplinas de práticas. O diálogo interno, elaborar e planejar a oferta dessas disciplinas de práticas também é apontado pela profa. Silvina como um desafio para a nova proposta curricular. Todavia, do ponto de vista da professora, apesar das resistências que possam surgir nesse processo, ela considera um desafio muito positivo poder compartilhar a prática da ótica tanto da gestão quanto do ensino em si.

De acordo com a professora, “tudo tem um preço de alguma maneira, tudo tem seu ônus e seu bônus” e, por isso, enquadra-se como um grande desafio também a compreensão dos alunos com o novo escopo de currículo que será anunciado com essa reforma curricular, que conta com um percurso diferenciado. Além disso, em uma de suas falas, professora Silvina ressalta que muitas vezes os alunos “solicitam questões - e tem todo direito e razão de fazê-lo, compreendo perfeitamente – mas, às vezes, nem todo mundo está disposto a ficar um pouco mais para ter o que solicitou, que se demandou”. Ela se refere às alterações de carga horária que serão necessárias. Nessa nova realidade, os turnos serão estendidos para atender a nova configuração de hora-aula (60 minutos), e, também, a expansão dos períodos de formação.

Em consonância com o prof. Armando, devemos refletir que tais respostas estão baseadas em considerações, visto que o processo de elaboração da política de currículo do curso de Pedagogia/FE não foi concluído, portanto, não houve ainda um acompanhamento de sua implementação, nem tampouco pesquisas que tentassem de alguma forma coletar dados mais precisos para construir evidências para as pontuações dos professores entrevistados. Deste modo, faz-se necessário um acompanhamento pós implementação para identificar se este novo desenho do curso de Pedagogia atende as demandas de seus docentes, discentes, e se responde aos anseios de uma escola pública de qualidade. De modo a compreender como os estudantes ingressantes na Faculdade de Educação da UFRJ pensam a identidade do profissional de pedagogia diante da formação oferecida pelo currículo do curso optamos por uma pesquisa qualitativa que buscasse, através da aplicação de um questionário, respostas às nossas indagações. Esse debate está presente no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

EXPECTATIVAS ESTUDANTIS: O QUE PENSAM OS INGRESSANTES SOBRE A IDENTIDADE DO PROFISSIONAL DE PEDAGOGIA

Cruz (2008) quando busca, através de entrevista a pedagogos, debater a conexão de pedagogia e cientificidade, se depara com apontamentos controversos a respeito da relação entre educação e ciência. Para grande maioria dos entrevistados esta é uma condição ainda passível de questionamentos, seja porque a pedagogia apresenta-se de modo insuficientemente definido, o que, segundo apontamentos da autora, dificulta assegurar o seu estatuto científico, seja porque ser ou não ciência não aparece como o aspecto mais importante no que diz respeito à compreensão do que vem a ser a pedagogia. Cruz ainda destaca que a educação enquanto objeto legítimo de uma ciência pareceu ser o único ponto de convergência entre os entrevistados de seu estudo. Porém, conferir à pedagogia a condição de ciência, que toma a educação como objeto, representou uma perspectiva divergente entre eles.

Através de tal referência retornamos ao debate inicial no qual mencionamos o impacto da imprecisão da definição de pedagogia, mas agora sob a possibilidade de afirmá-la enquanto ciência ou como condição para assegurar o saber por ela produzido. Em sua tese, a autora aponta que a ótica da maioria dos entrevistados imprime que o mais importante para o fortalecimento do conhecimento produzido pela pedagogia não reside na sua comprovação científica, mas no processo de sua elaboração e no aproveitamento desse saber para a área.

No tocante à pedagogia como campo produtor de saber, para Cruz (2008) solicita pensar em um traço intermediário entre ciência e ação. Para refletir a epistemologia da pedagogia, apesar de privilegiar apenas um, Durkheim (apud CRUZ, 2008, p. 173) estrutura um triplo sentido para ela: pedagogia como arte do educador, com ênfase na ação; pedagogia como reflexão sobre a ação educativa, cujo foco volta-se para a concepção e teorização do trabalho, isto é, pressupõe uma elaboração intelectual específica; e pedagogia como doutrina educativa, quando a reflexão sobre a ação se constrói no nível do discurso pedagógico.

Ao privilegiar a segunda hipótese, Durkheim argumenta que a dimensão reflexiva se mostra mais adequada por esta ser constituída como uma teoria prática voltada para o fenômeno educativo e não teoria científica, preocupada com o conhecimento do fato

educativo. Inclusive, conforme discorre Cruz (2008), tais embates epistemológicos acerca da pedagogia “ora encobrem, ora elevam sua cientificidade” (p.173).

Conjuntamente, Libâneo, Pimenta e Franco (*apud*, CRUZ, 2008), defendem que a pedagogia é uma ciência da educação e que a práxis educativa se constitui como o seu principal objeto. Além disso, os autores consideram que a intencionalidade da reflexão sobre a educação é mais ampla do que a defendida por Durkheim, pois “o papel da Pedagogia será o de refletir para transformar, refletir para conhecer, para compreender, e, assim, construir possibilidades de mudança das práticas educativas” (p.174).

Cruz (2008) admite que a atitude reflexiva de cunho transformador se explica pela dimensão sócio-histórica da prática educativa, a exigir um processo contínuo de seu redimensionamento, com vistas ao alcance da responsabilidade social crítica, e distingue três dimensões para abordar a pedagogia:

A primeira se circunscreve a partir da reflexão crítica sobre as ações pedagógicas, consolidando a ideia de pedagogia como ciência da educação responsável pelo seu estudo crítico, propositivo e transformador (p.174).

A segunda diz respeito à articulação entre os saberes e fazeres pedagógicos, notadamente marcados pelo distanciamento teórico-prático, a ser vencido pela pedagogia enquanto ciência integradora desses dois polos (p.174).

A terceira diz respeito à perspectiva formativa, firmando-se como uma espécie de síntese das dimensões epistemológica e prática, e ganhando materialidade nos cursos de formação (p.174).

Libâneo (*apud*, CRUZ, 2008) faz duras críticas a secundarização epistemológica da pedagogia, tal como reclama da simplificação do “mundo da pedagogia”. Cruz (2008) aponta que tal posição do autor está alicerçada nas ideias do pedagogo francês Mialaret (1976), do pedagogo alemão Schmied-Kowarzik (1983) e do pedagogo espanhol Quintana Cabanas (1995), cujo traço comum está em considerar a pedagogia como um campo de conhecimento voltado para a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sendo, portanto, a ciência da e para a educação.

Bem como Libâneo, Pimenta e Franco (*apud*, Cruz, 2008), reconhecemos e defendemos a pedagogia como uma ciência, que, mesmo se relacionando com as demais ciências da educação, não perde sua autonomia epistemológica.

Deste modo, o presente trabalho apresenta-se como uma pesquisa que busca contribuir para a construção e reconstrução da memória de um período da história da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro no tocante a construção identitária do curso de Pedagogia, para isso, buscou-se neste capítulo, através de uma pesquisa qualitativa, delimitar um espaço de escuta e, possivelmente, de memórias, percepções, significados e representações destes sujeitos sociais.

Para realização da pesquisa foi aplicado um questionário online com uma seleção de seis questões, sendo optativas e discursivas, para serem aplicadas a um grupo específico de alunos ingressantes no curso no período de 2019.1 e 2019.2. Importante destacar que esta pesquisa foi realizada em meio a pandemia de COVID –19 causada pela disseminação do coronavírus, da síndrome respiratória aguda grave, que acometeu o Brasil no primeiro semestre de 2020. O surto, que causou milhares de mortes, acometeu, até a finalização da escrita desta monografia, mais de um milhão de brasileiros, com um número de vítimas fatais expressivo (mais de 50.000, constatados até a conclusão deste trabalho). A pandemia mobilizou diversos países a decretarem medida de isolamento social. O mesmo ocorreu nos estados brasileiros em meados do mês de março. Por esta razão, a pesquisa enfrentou algumas limitações causadas pelo isolamento social que teve como efeito a baixa adesão de respondentes. Mais à frente analisaremos os resultados obtidos através da aplicação do questionário e as intercorrências da pesquisa atravessada pela pandemia do novo coronavírus de 2020.

Através de um compilado de informações obtidas por meio do relatório do curso de Pedagogia do ENADE 2017 e por questionários aplicados pela Faculdade de Educação ao longo dos anos, realizado por Mariana Casares (2019), podemos analisar o Perfil do Aluno de Pedagogia da UFRJ. Segundo este material fornecido para embasar a presente pesquisa, de modo geral, o curso de Pedagogia é predominantemente feminino. Segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2017, o curso é o segundo com maior matrícula no Brasil e 92,5% de seus estudantes são do sexo feminino.

Silva (*apud*, ADRIANO, 2013) aponta que isto se dá pelo fato de a história da pedagogia está diretamente ligada com a história das mulheres, visto que a docência era exercida pelos homens e passou a ser praticada por mulheres. Essa mudança se deu, conforme a autora, pois a profissão de professora era considerada semelhante ao trabalho doméstico, essa premissa foi utilizada para naturalizar/reforçar o magistério, especialmente das séries iniciais, como uma profissão feminina (p.38).

Sobre a faixa etária do corpo discente, nota-se que nos turnos matutino e vespertino encontram-se maior concentração de alunos mais jovens. Mas, por via de regra, o ingresso dos alunos de pedagogia se dá, em grande parte, antes dos 22 anos de idade. Em relação a cor/raça, grande maioria dos alunos ingressantes do curso de pedagogia se afirmam brancos ou pardos, em todos os turnos (matutino, vespertino e noturno). A respeito da ocupação profissional, a partir de 2019.1 passou-se a questionar se o ingressante já trabalhou ou trabalha. A porcentagem de alunos que trabalham supera os 40% no turno da noite. Nos turnos matutino e vespertino aproximadamente 70% nunca trabalhou.

No tocante a renda familiar dos estudantes de pedagogia da UFRJ, é possível perceber que grande parte do alunado possui renda familiar de até 3 salários mínimos. Também é notável que os estudantes com renda superior a 10 salários mínimos se concentram nos turnos matutino e vespertino. Dados do questionário do ENADE 2017 apontam que grande parte dos concluintes de ano de 2017 possuía renda de até 1,5 salários mínimos. Outro dado relevante é a distância entre a zona/ região em que moram e a universidade. A maioria dos estudantes do curso Pedagogia moram na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, seguido pela zona oeste. Levando em consideração o deslocamento, significa um grande tempo de locomoção dos alunos. O levantamento aponta que a maioria dos estudantes, em todos os anos, demoram entre 1h e 2h de deslocamento diário até a faculdade.

Os questionários aplicados pelo ENADE 2017 apontam que a maior parte dos concluintes neste ano estudaram todo o ensino médio em escola pública. Já nos questionários realizados pela própria faculdade, observa-se que a escola pública estadual é a mais comum.

Ainda que a maioria dos estudantes tenha afirmado que pedagogia foi sua primeira opção de escolha de curso, o número de alunos que escolheram como segunda opção é uma média de 30% ao longo dos anos. No entanto, nota-se uma variação entre os ingressantes do primeiro semestre e do segundo semestre. A partir de 2019.1, quando houve alteração nos questionários, o curso apontado como mais comum para a primeira opção foi Psicologia, com 42%, seguido de Comunicação Social, com 9%.

3.1 Análise dos Questionários

Como destacado anteriormente, enfrentamos limitações em relação ao retorno aos questionários aplicados. Foram enviados através do Sistema de gerenciamento acadêmico da

UFRJ – SIGA para os ingressantes em 2019.1 e 2019.2 bem como recorremos às redes sociais para divulgação da pesquisa. O questionário foi enviado em 01/07/2020 e foi dado o prazo de 14 dias para obtenção das respostas. Findo este prazo, contabilizamos somente 11 questionários respondidos, fato que limita, mas não inviabiliza pensar em um panorama, mesmo que parcial, do que pensam os ingressantes sobre a identidade do profissional de pedagogia.

Acerca do período de ingresso no curso, dez respondentes ingressaram em 2019 1 e somente um em 2019.2. Oitenta por cento dos respondentes afirmou já conhecer o currículo do curso antes da matrícula e, a partir das respostas podemos dimensionar as estratégias dos estudantes que englobam conversas com docentes do ensino médio, com colegas que já estavam matriculados no curso e iniciativas individuais de pesquisa na internet.

“Por ter me formado em Licenciatura já tive contato com o currículo da Pedagogia.” (R 1)

“Minha professora do Ensino Médio me incentivou e orientou sobre o curso.” (R 3)

“Procurei saber com alguns amigos que ingressaram antes.” (R 4)

“Então, fiz o Ensino Médio no Curso Normal e com isso já sabia um pouco sobre a profissão.” (R 5)

“Procurei o fluxograma no Google.” (R 6)

“Ouvi a irmã de um amigo falar sobre a Pedagogia na UFRJ, que ela cursa. Além disso, fiz algumas buscas virtuais.” (R 7)

Através de alguns comentários dos alunos, podemos destacar a relação entre ensino básico, mais especificamente ensino médio, e ensino superior como decisiva para esse processo de acesso a informações. Nota-se que fomentar um diálogo maior e mais significativo entre os dois níveis educacionais mencionados, sobretudo com os professores do ensino médio, poderia ser um fator decisivo para fornecer não só acesso à informação confiável como para prepará-los para um novo cenário que esse indivíduo, como estudante, podem vir a enfrentar. Visto que estamos inseridos em um contexto extremamente desigual, onde, em grande maioria dos casos, falta acesso à tecnologia ou a uma boa conexão de internet que minimamente propicie alguma estrutura para realizar qualquer tipo de pesquisa.

Quando questionados sobre terem efetuado pesquisas relacionadas ao currículo do curso, bem como disciplinas e a trajetória do currículo após o ingresso no curso de Pedagogia da UFRJ, 72,7% responderam positivamente. Através dos comentários dos respondentes é possível notar que, diferentemente do que se considera sobre ingressantes majoritariamente jovens do curso de graduação, os estudantes que se propuseram a responder a pesquisa adotaram uma postura mais atenta a complexidade de seu percurso formativo, atendendo a impulsos de pesquisas informativas que o garantiram conhecimentos iniciais sobre o quadro complexo de estágios, saberes e extensões que envolvem a graduação de sua escolha.

Quando solicitados que justificassem, os respondentes afirmaram:

“Me interessei em entender o percurso formativo que estou inserido. Principalmente em entender como funciona a extensão, quantitativo de estágios etc.” (R.3)

“Para organizar minhas futuras grades horárias.” (R.4)

“Pesquisei sempre sobre concursos, áreas que o pedagogo pode atuar, o que é necessário para isso, etc” (R.6)

“Como trabalho... Precisei me organizar.” (R.7)

“Não tive interesse ainda.” (R.8)

“Pesquisei bem mais e me interessei bastante!” (R.9)

“Pesquisei, pois me vi em situação de dúvida se seguiria nesta carreira.” (R.10)

“Eu tinha curiosidade para saber as disciplinas que eu iria estudar futuramente, quando começariam os estágios, o que eu poderia cursar de disciplinas optativas etc.” (R.11)

Com relação à escolha do curso de Pedagogia como primeira opção, 54,5% afirmaram que sim, sua primeira opção foi a graduação em pedagogia. Por outro lado, 45,5% declararam que não (5 alunos). No que se refere a esse dado, Adriano (2013) destaca que as vocações construídas pelos estudantes ao longo do ensino médio trata-se de um assunto que necessita investigações. A autora destaca ainda que, historicamente, a literatura aponta que a escolha por cursos relacionados à atividade profissional do magistério não engloba, em grande maioria, as classes mais favorecidas. Salienta ainda que, tal atividade é considerada uma profissão com baixa procura nos exames de ingresso ao ensino superior. No âmbito da UFRJ, Adriano aponta que o curso congrega alunos de baixa renda, oriundos de classes populares. Segundo considerações da autora:

É preciso compreender que as escolhas feitas pelos estudantes de classes populares acerca de sua escolarização em nível superior nem sempre estão pautadas na qualidade de oferta do ensino pelas instituições tampouco na escolha pelo curso desejado, mas, no que é possível estudar e onde é possível matricular-se (ADRIANO, 2013, p.41).

Quanto ao interesse de atuar como docente no momento de ingresso no curso de Pedagogia, 72,7% dos respondentes garantiram que sim, e, cerca de 27,3% (3 alunos) declarou que não. Do mesmo modo, quando questionados a respeito de seu interesse em atuar como Pedagogo/a em espaços não escolares (ONGs, Museus, Hospitais, Empresas, etc) no ingresso do curso, 72,7% garantiu que sim, possuía interesse em atuar profissionalmente como Pedagogo em instituições não escolares.

Analisaremos agora as considerações dos alunos quando indagados, através do questionário, sobre como eles definiam a identidade do profissional da pedagogia para atuação na educação contemporânea, partindo da afirmação de que o curso de Pedagogia é relevante para a formação da identidade profissional, tendo em mente a relação entre formação e atuação. Com base nas respostas, podemos extrair comentários dos respondentes como:

“O profissional de pedagogia, atuando como pedagogo, docente, ou em qualquer outra área é extremamente importante principalmente na educação. Como professores temos o dever de ensinar os alunos o quanto antes valores certos para cada vez mais melhorar a sociedade em que vivemos. Ensinando as crianças desde pequenas que todos somos iguais, que raça, cor, opção sexual, nada justifica uma violência e que independente disso tudo todos somos humanos.” (R2)

“Profissional reflexivo e crítico que precisa estar apto a atuar em todos os ambientes educacionais. A formação deve proporcionar a base teórica e a vivência prática da dimensão educativa para construção da identidade do pedagogo. Dentro do cenário contemporâneo, é importante que a formação vá além da docência na educação infantil e anos iniciais do EF.” (R3)

“A formação em pedagogia permite uma compreensão da educação em seu potencial de ajudar os indivíduos a se descobrirem e desenvolverem seus máximos, fazendo parte da formação de cidadãos conscientes e transformadores.” (R4)

“A identidade do profissional da pedagogia tem de ser ampla e com diversidade visto que atualmente a atuação passou por mudanças, ampliando os espaços por exemplo os não escolares que podemos atuar exigindo de nós uma mudança como um todo.” (R8)

“Defino o profissional da pedagogia , um especialista da educação que contribui para a qualidade do ensino e aprendizado, fortalecendo a construção do conhecimento.” (R9)

“Percebo que a educação está cada vez mais se conectando com as mídias e plataformas e no mercado de trabalho o conhecimento de informática é bastante cobrado. Visto isso, acredito que estamos para trás, mas por motivos maiores (verba, espaço e etc). Além disso, a pedagogia está inserida em diversos campos e o currículo não abrange estas áreas, salvo algumas eletivas, o que resulta em um foco muito grande em espaços formais de educação, que não é uma área que pretendo seguir.” (R10)

Há ainda comentários que apontam a atuação do profissional pedagogo na educação contemporânea como “Essencial” (R.5), “Resistência” (R.7) e defensora de “uma educação pública, laica e de qualidade” (R.11). Tendo em vista o atual cenário político brasileiro marcado pelo desmonte de serviços públicos de saúde e educação acreditamos que tais apontamentos estejam diretamente relacionados ao avanço preocupante de uma agenda política composta por propostas contrárias a ciência, a tecnologia e aos saberes técnicos, anunciados através de ataques diretos à educação pública, sobretudo às universidades, com o congelamento de orçamentos, corte de bolsas de ensino e pesquisa e ataques às ciências sociais e humanas. Arriscamo-nos a dizer que tais significativas mudanças no cenário educacional brasileiro anunciam-se ainda como um dos grandes desafios a serem enfrentados pelo processo formativo dos profissionais pedagogos do atual contexto político-social.

Através dos apontamentos dos alunos, é possível notar uma tendência à compreensão da identidade profissional do pedagogo que se aproxima das ideias lideradas por Libâneo (*apud*, CRUZ, 2008), que compreende pedagogia como o campo de reflexão teórica acerca das práticas educativas, considerando a docência, mas não se restringindo a ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se, pois, que, ao longo de seus 81 anos, o curso de pedagogia no Brasil ainda enfrenta grande imprecisão acerca de qual identidade é proposta para o profissional formado pela graduação. Observa-se ainda que, apesar de possuir uma normativa desde 2006 que se propõe a delimitar um consenso para o percurso formativo, apresenta-se ineficiente, em decorrência de sua imprecisão conceitual com relação a termos centrais na teoria pedagógica.

Pode-se considerar ainda que as dimensões formativas apresentadas pelas DCN definem a docência como base da identidade profissional e preveem extensas horas em estágios docentes, desenho que aparece com muita força no currículo atual do curso de pedagogia. Portanto, destacamos a importância de pensar a complexidade do currículo e da identidade de um profissional que reúne aspectos de formação para a docência e para o exercício da gestão escolar e não escolar. Como, por exemplo, esse novo contexto de criação de novas formas de educação formal em espaços não escolares (domésticos) impulsionado por uma nova realidade de distanciamento social ocasionada pela disseminação do novo coronavírus no Brasil.

Portanto, ao considerar que a identidade do profissional pedagogo, deve-se centrar na atuação docente em espaços escolares, consequentemente há uma exclusão do conceito ampliado de educação, pedagogia e pedagogo. Deste modo, entende-se que a identidade proposta pelas DCN's desconsidera o que Gohn (1999) define como educação não-formal, principalmente o *quarto* campo da educação não-formal: a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados. No entanto, proponho que mais pesquisas desenvolvam essa discussão de maneira mais aprofundada para constatações mais assertivas acerca deste apontamento.

Reitero que a ideia de senso comum que se compreende por pedagogia como somente o ensino, o modo de ensinar, com uma forte tendência de relacioná-la apenas com a docência, não é suficiente para dar conta desse cenário complexo em que vive a sociedade e o campo do educativo atualmente.

Neste caso, se o profissional pedagogo anunciado em 2006 através das Diretrizes Curriculares Nacionais não atende com eficiência a multiplicidade do trabalho pedagógico que se apresenta em todos os espaços educativos, não é possível afirmar que o percurso de

formação propostos pelas 1137 instituições em território brasileiro que oferecem o curso de pedagogia dentre elas 150 públicas (federais, estaduais e municipais) e 987 privadas (pelas quais possuem determinada “liberdade” para integralizar as determinações das DCN’s conforme o projeto pedagógico de cada instituição) operarão com eficiência este papel.

Entretanto, percebe-se na nova proposta de reformulação curricular do curso de Pedagogia da FE/UFRJ uma proposição um pouco mais ampliada acerca da formação do pedagogo e sua identidade profissional. Nota-se que a nova proposta, apesar de instaurada ainda em uma “arena de lutas”, se apresenta baseada na perspectiva de abarcar não só a identidade do pedagogo docente, como também do pedagogo gestor e do pedagogo exercendo outras funções que não apenas as de professor em sala de aula (FERNANDÉZ, 2020). E, pudemos concluir através das entrevistas aos docentes, que a perspectiva teórica defendida por estudiosos da área que engloba pedagogia como ciência estará compreendida como percurso básico do novo currículo.

Ainda sobre a aposta em um novo currículo para o curso de Pedagogia da FE/UFRJ, deduz-se que o plano que prevê maior autonomia ao estudante, no tocante a construção de seu percurso acadêmico combinado a oferta de mais disciplinas voltadas para os mais diversos campos de atuação do pedagogo além da docência, nos leva a crer que contribuirá mais fortemente para atender as mais diversas perspectivas e identidades profissionais.

Ao longo de sua história, a pedagogia foi sempre colocada em uma atmosfera de muita tensão. Hoje, mais do que nunca, vivenciamos novos desafios maximizados com o cenário de tensões no qual a educação e a pedagogia foram acometidos em decorrência da pandemia. O que nos resta é identificar de que modo essa nova aposta para o currículo de pedagogia poderá cooperar na formação dos pedagogos que irão lidar com essa nova complexidade que se instaurou no mercado de trabalho.

A partir dos dados, podemos concluir que, apesar de a docência ainda ser considerada pela maioria como o foco principal de atuação profissional, a percepção dos alunos mais se aproxima do que se afasta da ideia apresentada por Libâneo (2001) de que o profissional pedagogo é aquele que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. Dada a baixa adesão enfrentada pela pesquisa, é necessário

considerar a necessidade de mais pesquisas que aprofundem essa perspectiva dos alunos acerca da atuação do pedagogo na educação contemporânea.

Todavia, de antemão, podemos considerar esse resultado como um indicativo significativo de que as diretrizes de 2006 que elaboram como identidade do profissional pedagogo àquela reduzida a prática docente não atendem por completo às expectativas identitárias do pedagogo em formação na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. **O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira.** Revista Linhas. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 – 356, set./dez. 2015.

ADRIANO, Daniele. **O Currículo de Pedagogia da UFRJ: com a palavra, os alunos. 2013, 60f. Monografia.** Rio de Janeiro: 2013.

ALMEIDA, L.A.A; SILVA, G.N.R. **O Currículo pensado do curso de Pedagogia: a pesquisa em questão.** Revista e-Curriculum PUC-SP, v.12, n.2, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/15552/15396>.

AMARAL, Daniela Patti do. et al. **Gestão escolar pública: desafios contemporâneos /** organização de Daniela Patti do Amaral. Rio de Janeiro: Fundação Vale, UNESCO, 2015.

AMARAL, Daniela Patti do. **Saber e prática docente em classes hospitalares: um estudo no município do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2001.

BALDINI, M.A. **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia – 2006 - Contribuições para a formação acadêmica e a prática docente.** Itajaí: UNIVALI, 2009.

BARBOSA, M.L.O. **Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil?** Revista de Educação PUC-Campinas, v.24, n.2, p.240-253, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n2a4324>

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução do CNE//CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.** Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

CASARES, Mariana. **Perfil do Aluno de Pedagogia da UFRJ.** Rio de Janeiro: 2019.

CRUZ, Gisele Barreto da. **O curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais. 2008, 305f. Tese de Doutorado.** PUC – RJ, Rio de Janeiro: 2008.

DUBET, François. **Qual democratização do ensino superior?** Cad. CRH [online]. 2015, vol.28, n.74, p.255-266. ISSN 1983-8239. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200002>

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 1999. (coleção questões da nossa época, v.71).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12ª edição São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educ. rev. [online]. 2001, n.17, pp.153-176.

PUCCI, Bruno; BETTY, Christine B; CARDOSO, Mara Y. N. P. A Formação Docente via Educação a Distância Virtual: reflexões. In: BRABO, Tânia S. A. M. ; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone G. C. (Org). **Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012. p. 119 - 132.

SILVA, P.J. **Currículo de Graduação em Pedagogia: em busca da emancipação através da práxis**. Revista Thema, 2015. p.74-84 .

APÊNDICE

Questões para os estudantes de Pedagogia – ingressantes em 2019. 1 e 2019.2

Você foi convidada/o a participar e contribuir para uma pesquisa de monografia de conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Suas respostas serão muito valiosas para esse estudo e você não precisa se identificar. Esta monografia investiga as relações da identidade do pedagogo e do currículo do curso, é de autoria de Thaiane Andrade e orientada pela Professora Daniela Patti. Muito obrigada!

Período de ingresso no curso de pedagogia:

☐ 2019.1 ☐ 2019.2

O curso de Pedagogia foi sua primeira Opção:

☐ SIM ☐ NÃO

Quando você ingressou no curso de Pedagogia tinha interesse em atuar como docente?

☐ SIM ☐ NÃO

Quando você ingressou no curso de Pedagogia tinha interesse em atuar como Pedagogo/a em espaços não escolares (ONGs, Museus, Hospitais, Empresas, etc)?

☐ SIM ☐ NÃO

Você conhecia o currículo do curso de Pedagogia da UFRJ antes de iniciar o curso? (Já tinha feito alguma busca sobre o curso em ambientes virtuais; conversado com outras pessoas, etc.)?

☐ SIM ☐ NÃO

Justifique:

Depois de iniciado o curso de Pedagogia na UFRJ, você pesquisou sobre o currículo, as disciplinas e a trajetória do currículo?

() SIM () NÃO

Justifique:

Partindo da afirmação de que o curso de Pedagogia é relevante para a formação da sua identidade profissional, gostaríamos de saber como você define a identidade do profissional da pedagogia para atuação na educação contemporânea tendo em mente a relação entre formação e atuação?

Justifique:
